

性的マイノリティ当事者の語りは聴き手の性的マイノリティへの印象や 当惑感を改善する

前本浩希^{a)}、佐々木新^{b)c)}、大守伊織^{c)d)*}

^{a)}岡山大学特別支援教育特別専攻科, ^{b)}川崎医療福祉大学医療福祉学部,

^{c)}兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科, ^{d)}岡山大学大学院教育学研究科

要旨

本研究の目的は、性的マイノリティ当事者の語りが、聴講者の性的マイノリティへの態度や認識に及ぼす変化を明らかにすることである。当事者が現職の学校教員と校長を対象に 50 分の講話をし、講演の前後に質問紙調査を行い、印象や当惑感、理解の困難さについて数値化し、変化を調べた。調査内容は、印象の測定には SD 法を使用し、印象の「身近さ」因子に含まれる 6 項目について 7 件法で回答を求め、当惑感については 8 項目、理解困難については 2 項目の尺度を使用し、6 件法で回答を求めた。その結果、参加者は性的マイノリティをより身近に感じるようになり、当惑感や理解困難等の否定的な態度や認識が有意に軽減した。

キーワード: 自己開示, 受容, 性的マイノリティ, 当事者の語り

目的

近年、LGBT という言葉が広まり、一見、理解も深まったようにも見える。だが依然として同性婚は認められず、選挙の投票所では男女判別ボタンを押され、議員が差別発言を公然としている等、性に対する画一的な考えや差別・偏見が解消されているとは言えない現実がある。令和の新時代に入っなお、看護助手のアウティングによる訴訟のニュースが報道されている¹⁾。「元男性」と同意なく明かされ、体を見せるよう求められ、自殺を図ることに繋がったこの事件は、配慮があつて然るべき病院という場所で起きた。性的マイノリティの人たちが生きやすい社会の実現は、まだ道半ばであり、様々な改善が必要である。

同様に、学校においても十分な配慮がなされるべきである。性的マイノリティ当事者の多くは、学童期から自己の性のアイデンティティに悩みを持つようになるが、最も拠り所となる学校は、本当に過ごしやすい場所だろうか。性別違和感をもつ子どもに実際に対応したかどうかの 2010 年の調査では、「対応した」38.1%に対し、「対応できなかった」42.9%との報告がある²⁾。「問題なさそうなので対応しなかった」も 19%もあり、学校に居る子どもたちの生きづらさが解消されていない現実が伺える。その 7 年後の、2017 年 5 月 27 日の朝日新聞によると、全国教育委員会の 60%が LGBT に特化した研修を行っているが、参加率はわずか 7%だという³⁾。教育者による「まともな考えに直してあげないといけない」「男が男を好きっておかしい」といった無理解による言動が、性的マイノリティの自己肯定感の発達を妨げている可能性がある。性的マイノリティへの差別や偏見、さらには無理解に基づく言動をなくすためには、教育が果たす役割は大きい。しかしながら、学習指導要領にも性的マイノリティについての内容が明文化されないまま現在に至り、内容を扱った教科書出版社も 2 件（小学校の保健の教科書）に留まっている。性の多様性に関する教育方法は、確立されているとは言えない状況である。

医療や福祉の領域では、病や障害を抱えた当事者が語る「当事者参加型授業」が取り入れられ、一定の教育効果を上げているが⁴⁾、性的マイノリティにおいても同様の教育効果があるか十分に明らかになっていない。本研究の目的は、当事者が性的マイノリティについて語ることにより、聴講者がもつ性的マイノリティへの態度や認識がど

のように変化するかを明らかにすることである。

方法

1. 参加者

参加者は、参加への同意が得られた A 特別支援学校の教員 37 名と B 県立学校校長会の人権委員会所属の校長 28 名の計 65 名であり、この内、事前事後の調査全ての回答に不備のなかった 50 名（有効回答率 77.0%）を分析の対象とした。参加者の選択は、当事者が語ることができる場所という理由で決定された。

2. 調査方法

2019 年 7 月～9 月において、表 1 に示す調査手順に従い、調査を実施した。講演時間は 50 分であり、講師は、特別支援学校教諭で、10 年以上の教員歴をもつ FTM 当事者である。

表 1 調査の手順および当事者による講演の内容

項目	時間	主な内容
1 事前アンケート	5 分	アンケート記入
2 LGBTQ の基礎知識	20 分	法務省のビデオ「多様な性について考えよう」 ⁵⁾ 視聴 LGBTQ で表す言葉の説明、性自認と性指向の違い、人口の割合
3 講師自身について	15 分	講師自身の性自認、半生の紹介及び困難を感じてきたエピソード、 カミングアウト時の周囲の反応や心情について
4 今後の対応	10 分	当事者たちの実情、学校への要望紹介、学校として・教育者として できることについて
5 参考資料の紹介 (終了後自由に閲覧)	5 分	教育委員会作成資料、新聞記事のスクラップブック、関連書籍、関 連資料、TV 番組録画リスト等の紹介
6 事後アンケート	5 分	アンケート記入

3. 調査内容と測定尺度

調査票は、説明書、フェイスシート（参加同意、年齢、身体的性別、性自認、性的指向の確認欄）、性的マイノリティの人への印象、当惑感、理解困難に関する尺度、講演の感想から成り、多肢選択式（講演の感想は自由記述）とした。なお、性的マイノリティについて、学校での学習経験、知人の有無および知人との関係、文章・映像視聴経験の有無を問う項目も含まれていたが、本研究では用いていないため以後の記述は省略する。

印象の測定には、SD 法が使用された。佐々木・大守⁶⁾は 22 項目の印象尺度を作成し、「身近さ」「社会的不利」「誠実さ」の 3 因子を抽出した。本研究は 3 因子のうち、回答者の回答量の負担を考慮し「身近さ」因子に含まれる 6 項目（縁遠いー身近な、特別なーふつうの、話づらいー話しやすい、親しみやすいー親しみにくい（逆転）、嫌いなー好きな、受け入れやすいー受け入れがたい（逆転））を使用し、7 件法（非常に=7、かなり=6、やや=5、どちらとも言えない=4、やや=3、かなり=2、非常に=1）で回答を求めた。得点が低いほど「身近さ」を感じていることを示すよう得点化された。

当惑感については、佐々木・大守⁶⁾を参考に、河内⁷⁾の障害者観尺度に含まれる交流の場での当惑を測定する 8 項目から成る尺度を使用した。想定する対象を「性的マイノリティ」とし、各質問項目の冒頭に記した。各項目は「～に対し遠慮がある」「～に手を貸すことには躊躇してしまう」「～とつきあうにはひどく気をつかう」「～と自分とは違う世界の人のように感じる」「～とはコミュニケーションがとりにくい」「～とは、どのような話をしたらよいかわからない」「～にものを尋ねるのは、ためらいがある」「～には気軽に声かけられない」であった（～の部分に「性的マイノリティ」が入る）。

理解困難については、性的マイノリティを理解することへの気持ちを問う 2 項目⁸⁾から成る尺度を使用した。項目は「正直な気持ちとして、性別違和（性同一性障害）のことは理解できない気がする」「正直な気持ちとして、同性愛のことは理解できない気がする」であった。当惑感、理解困難はいずれも 6 件法（全く同意できない=1, 同意できない=2, やや同意できない=3, やや同意できる=4, 同意できる=5, 全く同意できる=6）により、高得点ほど性的マイノリティについて否定的な態度や認識を示すよう得点化された。

4. 分析方法

参加者の身体的性別、性自認、性的指向について集計を行った。次に、印象、当惑感、理解困難については事前調査と事後調査それぞれについて個人の尺度得点（各尺度において合計点を算出し、含まれる項目数で除した値）を算出し、対応のある t 検定を用いて講演前の回答の平均値と講演後の回答の平均値の差を検定した。分析には統計解析ソフト SPSS（IBM SPSS Statistics, Version 23）を用いた。

5. 倫理的配慮

当事者が講師として語ることおよび研究対象者の調査票への回答は自由意思であること、回答は無記名であり個人の特定はできないこと、研究への参加の有無により受講者の職業上の処遇に影響はないこと、データは適切に保管すること等を口頭および書面において説明した。本研究は岡山大学大学院教育学研究科研究倫理委員会の審査・承認を経ており、承認された研究計画書を遵守して実施された。

結果

1. 参加者の性的属性

表 2 に参加者の性的属性を示す。身体的性別と性自認との不一致の回答をした者はおらず、性的指向については全員が異性と回答していた。

2. 受講前後の態度の変化

受講による態度の変化を確認するため、受講の事前と事後の身近さ、当惑感、理解困難各尺度の平均値を比較した。図 1 に受講前と後の各尺度の平均値を示した。対応のある t 検定の結果、身近さ尺度では事前の得点の平均値 ($M=3.59$, $SD=0.85$) と事後の得点の平均値 ($M=2.98$, $SD=0.87$) の間に有意な差が認められた ($t(49)=5.75$, $p<.001$)。事後の得点の方が有意に低く、参加者は受講後に性的マイノリティについてより身近さを感じていた。当惑感尺度では、事前の得点の平均値 ($M=2.39$, $SD=0.79$) と事後の得点の平均値 ($M=2.00$, $SD=0.80$) の間に有意な差が認められた ($t(49)=6.38$, $p<.001$)。事後の得点の方が有意に低く、より当惑感が低くなっていた。さらに理解困難尺度についても事前の得点の平均値 ($M=2.18$, $SD=0.77$) と事後の得点の平均値 ($M=1.82$, $SD=0.76$) の間には有意な差が認められた ($t(49)=4.20$, $p<.001$)。事後の得点が有意に低く、理解困難さを感じる程度がより低かった。

表 2 参加者の性的属性

回答選択肢	身体的男性	身体的女性	計
性自認			
男性	26 (100.0)	0 (0.0)	26 (52.0)
女性	0 (0.0)	24 (100.0)	24 (48.0)
答えたくない	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
計	26 (100.0)	24 (100.0)	50 (100.0)
性的指向			
異性	26 (100.0)	24 (100.0)	50 (100.0)
同性	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
両性	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
その他	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
答えたくない	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
計	26 (100.0)	24 (100.0)	50 (100.0)

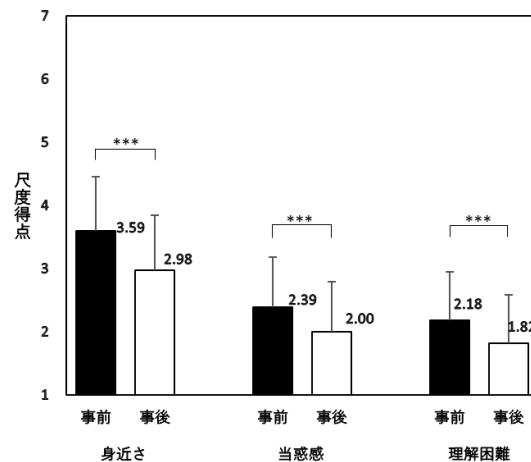


図 1 受講前後の尺度得点の平均値。

エラーバーは標準偏差、アスタリスクは有意差を示す。
(*** $p<.001$).

3. 自由記載欄のまとめ

調査用紙に自由記載欄を設けており、表3に主な参加者のコメントをまとめた。

表3 聴講後の自由記述

-
- ・知っているつもりでも、どこか縁遠い気持ちでいましたが、お話を聞いて、自分の気持ちが変わりました。
 - ・当事者ご本人のお話だったので分かりやすく、また同じ教員をされているということで親しみもわかりました。自分ならこの勇気を持てたのだろうかと思います。
 - ・以前、大学の先生の講義を聞き、理解や気づきの浅さを実感しました。今日、〇〇先生のお話を伺い、本音で語って頂いたことに感謝いたします。
 - ・私の周りにも何人かいらっしゃいますので、特別な事とは全く思っておりませんでした。ただ、ご本人のお気持ち、葛藤等痛いほどよく分かります。貴重なお話が聞け、本当に良かったです。
 - ・今まで LGBT の人には出会ったことがないと思っていたが、実は隠しているだけで、意外と身近にいたのではないかと思った。LGBT も個性の一つなので、どんな人でも、全ての人が生きやすい世界になれば良いと思う。
 - ・今までは、それで当たり前だと思っていたことも、当たり前という考えが変わってきている。柔軟に考え、世間の流れを感じ取るアンテナをはろうと思った。又、日々の発言にも気をつけたいと思いました。
 - ・それぞれの感じ方の違い、その人らしさというものに寄り添い、認め合う人間でありたいと思います。また、そういう人を育てていきたいと思いました。
 - ・AB 型の人や左利きの人たちが「マイノリティ」と言われないように、性的マイノリティの人たちも、自然に受け入れられるような環境を整えたいと思いました。
 - ・色々な人がいて、色々な役目を果たしているからこそ、色々な子ども達を指導できたり、色々な問題に立ち向かったり社会で生活できるのだと思います。これからも、子ども達全てが安心して楽しく生活できるような学校にしていきたいというきっかけを与えて下さり、ありがとうございました。
 - ・自分の思いをあまり気負うことなく、ストレートに話をしていただいたと感じました。特別な事を話してもらったというよりは、これが当たり前のことなんだなと思いました。簡単に話しておられますが、ここに至るまでにはいろいろな思い、悩みがあったことと思います。自分の周りの生徒や教師に LGBT の人がいれば、ごく普通に接していきたいと思いました。そして、LGBT だけではなく、いろいろな悩みを持っている生徒や先生方の力になれるよう取り組みたいと強く思いました。
 - ・当事者のお話を聞くことによって、一層身近に感じ、違和感がなくなりました。
-

考察

1. 当事者の語りの効果

本研究により、50 分間の当事者の語りが聴き手の性的マイノリティへの誤解や偏見を減らし、受容を促進することが分かった。性の多様性を取り扱った講義効果に関する様々な先行研究⁹⁻¹⁴⁾において、性的マイノリティ当事者の講義の有効性が指摘されている。効果としては、自身の偏見や誤解の自覚、正しい知識の必要性の自覚、性的マイノリティに対する「危険さ」の因子の減少などが確認されている。しかしながら、これらの研究では、性的マイノリティ当事者の講義のみが実施されているわけではなく、当事者でない講師の講義、テレビ映画の視聴、グループワーク、ロールプレイング、当事者のフリートークなど様々な介入方法が組み合わせて実施されていた。講義時間数は 90 分から 600 分まで幅が大きく、研究対象者も高校生、大学生、教職員が混在しているものもある。先行研究からは、どの介入内容が有効か、どの程度の時間で有効であるか、どの対象者に有効かは、必ずしも明確ではなかった。本研究では、50 分間の講演という短時間であっても、当事者の語りのみで聴き手（学校教員と校長）の性的マイノリティへの印象や当惑感を有意に改善することが明らかになった。

先行研究や本研究の結果を総合的に判断すると、知識を教える講義や映像の視聴の効果は限定的であると推測される。このような効果の差が認められた原因として、介入者が当事者であること以外の要因の影響も可能性として述べておきたい。まず、講演者の質、講演者と参加者の関係性、および参加者の質、講義の内容の違いが考えられる。講演者の質としては、講演者は 10 年以上の教員キャリアがあり、当然のことながら講義は上手いことは考慮しなければならない。本研究では、講演者と聴き手の関係性にも差がある。すなわち、本研究では講師と聴き手が

同種障害特別支援学校教員であり、より身近に感じ、受容しやすさに繋がった可能性がある。さらに、参加者の質的違いがあり、とくに特別支援学校の教員や特別支援学校校長は、日常的に障害のある者と対峙しており、社会的に不利な立場におかれた者との接触経験が多く、大学生はそれが未経験であることが、差として表れたのではない。また、校長は管理職として責任ある立場で、学校作りを考慮した記述が目立った事からも、意識の高さを感じ取れた。

次に、講義内容の差について考えたい。先行研究における講義時間は 90 分から合計 600 分までと概ね長いのに対し、教員・校長対象は 50 分であった。学校教育の現場においては、授業時間の確保が課題であり、必ずしも長時間を必要としないことが示されたことは、本研究の成果のひとつと言えよう。2 つめは当事者の登場方法や主語の違いである。多くの先行研究の講義では動画が利用されているが、教員・管理職に対する講演では当事者が生の言葉で語っている。当事者の語りは、大学の講義のように「性的マイノリティが」という主語ではなく、「私が」という主語での話が多く、目の前の実在する人物を見ながら聴くのでイメージもしやすいこともあるだろう。大勢で「講義」として聞く「一般的事実」は、やはり「理解できるが自分からは遠い話」として捉えられがちである。当事者自身が生き立ちも含め、当時学校生活を実際にどんな思いで過ごしたか、目の前で本人の語りを耳にすると、聴き手はとくに、「自分ごと」として捉えられたのではないかと推測される。

2. 本研究の限界と当事者の語りに期待される波及効果

(1) 本研究の限界

本研究の当事者講師は特別支援学校の教員であり、人前で話すことにある程度熟練していたため、一般社会人の当事者に同様の効果を当てはめることは難しい。当事者を授業に招待することは聴講者の理解を促す効果もあるが、その一方、1 人の当事者を見たイメージが全ての当事者にも当てはまると錯覚してしまう可能性もある。さらに、いつも良い効果ばかりではなく、当事者が自己の体験を感情込めて語るあまり、「自分とは異なる存在である」と心的距離が遠ざかることも有り得るとの指摘もある¹⁵⁾。

(2) 当事者の語りに期待される波及効果

「身近に居る」「学校に居る」と当事者が声を上げること、とくに教師の立場である者が「堂々と生きているんだよ」「普通に生活しているでしょ」とメッセージを送ることは、ロールモデルとしても大きな影響を与えられるであろうことは堅い。ただ、現状としては、身近に存在していないと思われることが、さらに開示しにくい状況を作り、より存在を感じさせないというスパイラルに陥っているとも言える。当事者が開示する・しないのどちらの考えであってもよいが、「言えない（言わない）→居ないことになる→身近に触れることがない→受容が進まない→言えない…」といった負のスパイラルから、「勇気を出して開示する→身近に居ることを実感→受容が進む→話しやすくなる→安心して生活できる…」という正のスパイラルへと転換することの大切さは心に留めておくべきである。とくに、各学校園で幼児児童生徒が声にならない声を胸に秘めながら毎日を送っていることを想像できる教員たちは、なおさらである。自己開示して自らがロールモデルになる決心をするまではいかなくとも、間接的なメッセージを送るだけでも救われる子どもたちは多いであろう。

(3) 当事者が自らを語ることの危険と配慮

とはいえ、正のスパイラルに容易に転換できない社会の現状がある。自己開示できない人たちが数多く居るのはなぜか？「自分ならこの勇気を持てたらどうかと思います」の感想にあるように、当事者の熱意だけでは実現しないし、まだまだ「勇気のいること」であるのが現実である。

ある研究では、講師や友人が当事者なら寛容でいられるが、身近な人の同性愛に対しては抵抗が見られることが示唆されており、特に 40 代の男性管理職では「職場の同僚が同性愛者であつたらどう思うか」という項目で 71.5% が嫌悪感を示したという報告もある¹⁶⁾。C 府内の高校で、MTF 当事者教師がカミングアウトして、生徒からバッシングを受け、うつ病になり、休職に追い込まれた事例（当事者団体のピアサポートによる情報）もある。このよう

な問題が発生した時の対応は誰が責任をもって行うのか？日本学術学会の提言の中に、性的マイノリティの教職員に対する差別や抑圧が厳しい状況はなくなっていないと記されている¹⁷⁾。児童生徒・学生や保護者からのハラスメント言動から守られない教職員も多く、むしろ服装や髪型、ふるまいなどの「改善」を求められることもある。これでは勇気を出すことは難しい。しかし、提言では、カミングアウトは決して強制されてはならないが、もしカミングアウトしている教職員が居る場合には、児童生徒・学生のロールモデルとして積極的に位置づけることが望ましいとしている。偏見の負のスパイラルを止めることができるのは、やはり当事者であることをここでも示唆されている。確かに、そこを重視しつつも、可能な配慮として、そして一段階上がった構想として、「当事者を登場させなくてもできる授業実践が必要である」という見解¹⁸⁾には頷けるところがある。D 県の当事者集会での聞き取りの中で「当事者から声が上がらないと変わらないというのが何とかならないかと思う」という切実な声にもその実現願望が表れている。

3. 性の多様性を尊重する学校教育はどうあるべきか

本研究の結果、50 分の短い時間の講演であっても、当事者の語りが性的マイノリティへの印象や当惑感を改善される効果があることが示された。この結果を踏まえ、性の多様性を尊重する学校教育はどうあるべきか考察したい。

(1) 学校および教員の現状

性的マイノリティの最初のカミングアウトは思春期に多く、小学校から高校の間に性の多様性に関する正しい知識を学ぶ意義は大きいと報告されている¹⁹⁾。では、性教育を行う学校はどのような状況であろうか。瀬尾ら¹⁸⁾の調査では、性的マイノリティに関する教育は「学校では対応しにくそう」が 50%に上り、「対応は難しい」が 17%、「どうしてよいか分からない」は 14.7%、「あまりその点には関わりたくない」は 2.3%であった。平成 26 年度の調査では、性的マイノリティの児童生徒の約 60%が他の児童生徒や保護者に知らせておらず、その中には秘匿したまま学校として可能な対応を進めている事例もあると報告されている¹⁹⁾。性的マイノリティ当事者がありのままの自身の受け入れに大きく貢献するのは、ピアとの出会いや他者からの寛容な受容的態度にあり、ほとんどの場合ピアとの出会いが学校外である²⁰⁾。教員の「学校では対応しにくい」という態度が当事者に伝わり、外部に救いの手を求めている現実が浮かび上がる。

奥村ら²¹⁾は、大学における LGBT に関する調査の中で、正しい知識を身につける必要性を感じている学生は 95%と高かった。しかし教員として LGBT について正しく取り扱う自信があるか問われると、「あまり自信がない」の回答が 69%にのぼる。教員養成課程の大学の授業で性的マイノリティについて学習することは、フォビアの軽減に繋がる可能性も示唆されている²²⁾。今後の大学教育において、特に教員になり得る可能性の高い大学生は、教職に就く前に知識を得ておくことが重要であろう。

(2) アライ（支援者）を育てる

学校現場では、教師の配慮ある言動が性的マイノリティへの啓発に繋がる。まずは、教師がアライになり、「目の前に居るから動く」からさらに一歩進んで「クラスに居ることを当然と考えて」日常のあらゆる言動をとることが望まれる。康²³⁾は「性同一性障害という疾患があるから対応するのではない」と主張し、性別に違和感のある子どもたちは、学校や社会の枠組みの中で、不安に押しつぶされそうになりながら生活していることにまず気づくこと、問題は子どもにあるのではなく、社会の受け入れ方にあると捉えることに言及している。正にまずは教育者である者たちがこの点を念頭に置いておきたいところである。当事者が語った先で、そこに居る当事者はもちろんだが、アライもまたそこで種を蒔き、新たにアライを増やし、いつしか広範囲でアライ人口が増え、講演さえ不必要になるぐらいに成熟した社会、「珍しい者」でも「マイノリティ」でもなくなる社会になっていくことが望まれる。

しかしながら、本研究の結果をもって、短絡的に「当事者は世の中の理解促進のためにカミングアウトをすべきだ」という理論に結びつくのは拙速である。一方で、勇気の出た者から、心の準備のできた者から語りを始めてほしいという思いも消し去れない。当事者の存在は子どもたちにとってはロールモデルとなり得る。当事者が語るこ

とによって生まれる良い循環は、ひいては当事者たちに返ってくる。だからこそ同時に、語る者の置かれる環境を整える配慮が欠かせない。適切な学校での対応・教育活動とは何か、環境を整えるとは何かを考え続ける必要がある。性的マイノリティの誰もが堂々と生きられる学校を作るために、考えて行動する人が増えることが、解決の糸口になるのではなかろうか。

結論

当事者が語ることによって、性的マイノリティに対する身近さが有意に上昇し、当惑や理解困難という感情が有意に減少した。当事者の語りは一例なので、一般化することには課題が残る。また、当事者が語ることの危険性も認識し、環境を整える配慮が必須である。

文献

- 1) 朝日新聞 “性別変更「同意なく明かされた」大阪の女性、勤務先提訴へ”。2019年8月29日
- 2) 菊池由加子, 新井富士美, 松田美和, 清水恵子, 中塚幹也: 小・中学校の教員における性同一性障害に関する認識と対応—教員の性別との関連—. 日本性科学会雑誌. 28: 57-63, 2010.
- 3) 朝日新聞 “LGBT 教員研修広がる”。2017年5月27日
- 4) 柴田貴美子: 病や障害を抱えた当事者が語る「当事者参加型授業」の現状と教育効果に関する文献レビュー. 文京学院大学保健医療技術学部紀要. 3: 23-31, 2010.
- 5) 法務省人権擁護局: 多様な性について考えてみよう! ~性的指向と性自認~. 2017.
<http://www.moj.go.jp/JINKEN/LGBT/index.html> (最終閲覧日: 2019年10月7日)
- 6) 佐々木新, 大守伊織: 学校教員や心理職になり得る大学生の性的マイノリティへの態度と関連する要因. GID (性同一性障害) 学会雑誌. 12: 41-49, 2019
- 7) 河内清彦: 障害学生との交流に関する健常大学生の自己効力感及び障害者観に及ぼす障害条件, 対人場面及び個人的要因の影響. 教育心理学研究. 52: 437-447, 2004.
- 8) 日高庸晴: 学校教育におけるセクシュアリティ理解と援助スキル開発に関する研究. 厚生労働省科学研究費補助金エイズ対策研究事業 HIV 感染予防対策の個別施策層を対象にしたインターネットによるモニタリング調査・認知行動理論による予防介入と多職種対人援助職による支援体制構築に関する研究 平成 23 年度総括・分担研究報告書 (研究代表者日高庸晴). 7-82, 2012.
- 9) 葛西真記子, 岡橋陽子: LGB Sensitive カウンセラー養成プログラムの実践 臨床心理士養成指定大学院での試み. 心理臨床学研究. 29: 257-268, 2011.
- 10) 青木昭子, 榊原秀也, 長嶋洋治, 星野慎二, 向原圭, 後藤英司: 性的マイノリティについての講義を受けて医学科1年生が学んだこと: 感想カードを用いた質的研究. 医学教育. 45: 357-362, 2014.
- 11) 橋弥あかね, 平井美幸, 梶村郁子: セクシュアリティ講義における養護教諭養成課程学生の感想文の分析. 大阪教育大学紀要第IV部門, 65: 115-121, 2016.
- 12) 佐々木直美: 大学生および成人を対象とした男性同性愛者に対する意識について—当事者による講演会の参加前後の比較から—. 山口県立大学学術情報. 9: 33-40, 2016.
- 13) Braun, H.M., Garcia-Grossman, I.R., Quinones-Rivera, A. & Deutsch, M.B.: Outcome and Impact Evaluation of a Transgender Health Course for Health Profession Students. LGBT Health. 4: 55-61, 2017.
- 14) Taylor, A.K., Condry, H., & Cahill, D.: Implementation of teaching on LGBT health care. The Clinical Teacher. 14: 1-4, 2017.
- 15) 松尾由希子, 掛本健太, 小堀春希, 井出智博: 特別活動における性教育のカリキュラム開発—集団指導と個別

指導の違いに着目して－. 静岡大学教育研究. 14 : 43-66, 2018.

- 16) 大西彩乃：日本における LGBT 特有の医療問題を解決する方法について. 医療・生命と倫理・社会. 13 : 1-14, 2016.
- 17) 日本学術学会 法学委員会 社会と教育における LGBTI の権利保障分科会：性的マイノリティの権利保障をめざして－婚姻・教育・労働を中心に－. 2017.
<http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-23-t251-4.pdf> (最終閲覧日：2019 年 10 月 7 日)
- 18) 瀬尾奏衣, 大利遥, 広保沙紀, 山本友里恵, 石畑沙樹, 早澤千佳, 中塚幹也：教員における「性同一性障害当事者の支援に関する文部科学省の動向」の認知度. 岡山県母性衛生. 32 : 43-44, 2016.
- 19) 三成美保編著：教育と LGBTI をつなぐ－学校・大学の現場から考える－. 東京, 青弓社, 2017.
- 20) 奥村遼, 加瀬進：セクシュアルマイノリティに対する配慮及び支援に関する研究－学校教育現場に対する当事者のクレームを手がかりに－. 東京学芸大学紀要 総合教育科学系II. 67 : 11-19, 2016.
- 21) 奥村遼, 加瀬進：教員養成系大学生が有する LGBT の知識・理解・学習経験に関する調査研究－T 大学におけるアンケート調査を手がかりに－. 東京学芸大学紀要 総合教育科学系II. 68 : 1-10, 2017.
- 22) 三上純, 井谷恵子：教員養成課程の学生における性的マイノリティに関する知識と意識についての研究. スポーツとジェンダー研究. 16 : 36-47, 2018.
- 23) 康 純編著：性別に違和感がある子どもたち－トランスジェンダー・SOGI・性の多様性－. 東京, 合同出版, 2017.

*著者連絡先：〒700-8530 岡山市北区津島中 3-1-1

岡山大学大学院教育学研究科 特別支援教育講座 大守伊織

e-mail : iori@md.okayama-u.ac.jp

Phone : 086-251-7688